

大學生如何理解通識教育課程

徐慧璇*

香港中文大學

一、引言

2006年4-5月，香港中文大學通識教育研究中心舉辦之「通識午餐聚會」上，開設通識教育課程的教師們提出了一些大學生在通識教育課程中表現出的態度和行為，具體而言，老師們有如下一些印象：

學生對通識教育課程學習的興趣很低；

學生不聽講，閉目養神；

學生對歷史的內容不感興趣；

學生希望拿高分，博取分數；

學生的學習基礎差異懸殊；

自然學科類型的通識教育課程，文科學生覺得難度大，內容太深，達不到科目要求；

自然學科的課程講甚麼內容，如何處理概念性問題，常常難以深入；

學生在課堂上很少發言，但學生之間的討論又很多；

很多學生都沒有習慣做決定，別人怎麼做，自己也怎麼做。

* 香港中文大學課程與教學系博士生、香港中文大學通識教育研究中心榮譽研究員。

也有教師指出：

- 學生的態度呈現不同水平；
- 很多學生認為通識教育課程的幫助很大；
- 很多學生對通識都有需求。

這些現象對教師進行通識教育課程的教學帶來不少困擾，如學生的態度和表現令教師們意識到，在計劃課程內容時有必要考慮應如何平衡學術知識與學生感興趣內容的比重。教師們希望更深入瞭解學生的特徵，並知道他們如何看待通識教育課程。但目前我們缺乏對香港中文大學學生的系統調查，對學生的觀察與評論仍舊基於個人經驗。因此，本文試圖回顧與此問題相關的研究，來啟發我們對香港中文大學學生的研究與思考。

對大學生的調查與研究，美國的研究文獻相對豐富，但與對「供給方」(supply side)¹的研究相比，人們對通識教育課程中的大學生的瞭解還十分有限。Reardon等人以「通識教育中的『需求方』(demand side)」為主題，對1979年至二十世紀八十年代末的相關文獻進行整理，結果發現針對通識教育中的大學生所做的調查僅有兩份。鑒於此，Reardon等人的文獻綜述實際上涵蓋了兩個部分，一部分是大學生對通識教育的理解與態度的調查，一部分是影響大學生修讀通識教育課程的因素研究，包括教學、招生、新生指導、學術與職業規劃、課程計劃等。二十世紀九十年代以後，出現了一些針對通識教育中

1 Reardon等人提出通識教育的「供給方」一概念，指與通識教育專案的設計和內容架構相關的各個方面。相應地，「需求方」指學生對通識教育的態度和理解。參見 R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education—A Review of the Literature: Technical Report Number 11* (Education Resources Information Centre, 1990, <http://www.career.fsu.edu/documents/technical%20reports/Technical%20Report%2011/Technical%20Report%2011.pdf>)。

的大學生的實證研究，這些研究涉及不同範圍、不同類型的大學以及具體的課程，令我們對大學生的認識日趨深入。

目前有關大學生如何理解通識教育的研究文獻集中於兩個方面：

1. 探究大學生對通識教育目的、通識教育課程目標的理解；2. 探究學生對通識教育（課程）結果的感知與評價。關於前者，研究者主要調查大學生對通識教育及其課程目的的看法、學生對達到各項課程目的的信心，以及非認知變量與大學生學習結果的關係。關於後者，研究者主要瞭解大學生對通識教育（課程）結果的態度與評價，即學生在修讀通識教育課程後，自我報告的學習結果及對課程的評價。雖然很多大學通過每學期例行的課程評估，已經積累了大量有關學生對通識教育課程的評價資訊，但這些學生評價數據一般用於校本的課程與教學改善、教師評價等，並未有研究者系統整理這些數據，來建構學生對通識教育課程全面理解的圖景。並且基於獲得這些數據的難度，此部分文獻並不在本文回顧範圍之內。

二、大學生對通識教育目的、通識教育課程目標的理解

學生學習動機是兩種力量作用的結果：學生對學習任務價值的感知，以及學生對結果成功與否的預期。²有關大學生對通識教育理解的研究也與這兩方面相關，研究者一般通過發放問卷來瞭解學生對通識教育各項目的重要性的看法、對達致通識教育各項目之信心。

（一）大學生對通識教育一般目的之態度

Reardon等人回顧的兩份研究，都與大學生修讀通識教育的目的相

2 J. S. Stark and L. R. Lattuca, *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action* (Boston: Allyn and Bacon, 1997), 194-195.

關，即大學生對通識教育價值的感知。³一份是Gaff與Davis對1698名大學生進行的調查，⁴一份是Boyer對高中生對通識教育看法的調查。⁵

Gaff與Davis的調查顯示，儘管大多數學生認同通識教育的目標，但他們同時對其他四類目標予以支持，具體包括：與工作和職業直接相關的知識和技能、理解和掌握專業的知識、與他人相處的能力，以及在新領域中進行獨立探究的智性能力。⁶Gaff與Davis得出結論，認為學生對其他目標的支持程度雖然很高，但學生對通識教育目標是認同的，實際上學生認為大學教育的目標，內容寬泛，學生既有對就業準備的需求，又有對通識教育的需求。

Boyer的研究是針對美國全國範圍的高中生進行，瞭解他們對通識教育的看法。⁷在他的調查中，學生一般將通識教育看作是「偏離主流的事情」，並不是增長見識的途徑。但深入分析後發現，儘管學生受到職業與個人關注的影響，但也認識到他們常常需要深入理解自己的生活，學生希望獲得對知識的更為一致的認識，也更希望瞭解大學教育能否既滿足職業發展的需求，又滿足個人發展的要求。Boyer的結論認為，學生對通識教育的態度是充滿矛盾的，原因在於儘管學生最關心未來的職業發展，但他們也同意大學教育並不應只是為了幫助學生準備一份好的工作。

3 R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 12-13.

4 參見J. G. Gaff and M. L. Davis, "Student Views of General Education," *Liberal Education* 67.2 (1981): 112-123, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 12。

5 參見E. L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America* (Washington, DC: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987), 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 13。

6 參見J. G. Gaff, and M. L. Davis, "Student Views of General Education," 112-123, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 12。

7 參見E. L. Boyer, *College*, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 13。

以上兩份調查於二十世紀八十年代的美國進行，其結果與其他研究結果呈現的二十世紀八十年代美國大學生的面貌具有一致性。Levine觀察到，二十世紀七十年代末的大學生開始日益以職業為導向，並且對商業、法律、醫學等職業非常關注。⁸本科生在選擇專業時，多以就業前景為考慮的主要因素，而非選擇自由教育；同時，學生選課的範圍也都集中在主修領域。此種現象由二十世紀九十年代持續至今。實際上，Astin認為美國大學生從二十世紀六十年代末至八十年代末，日漸追求物質價值，而不再致力於尋索有意義的生活哲學。⁹而且，二十世紀八十年代末以來，政府對大學生資助日趨不穩定，越來越多學生通過借貸來資助自己完成學業，¹⁰學生兼職工作的時間也越來越長。¹¹經濟問題的困擾，成為大學生關注就業的一個原因。這一時期針對大學生對高等教育目的看法的調查，也都反映了大學生對職業發展的偏重。¹²

二十世紀八十年代的調查結果顯示，大學生對就業準備與通識教育都有需求，但更看重未來職業的發展。Gaff與Davis，以及Boyer的研究提示我們可以通過列舉大學教育目的的方式，瞭解大學生對大學整體學習目的的看法，以及認識通識教育作為其中一部分，處於怎樣的地位。

8 A. Levine, and J. S. Cureton, "Preface," in *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998).

9 A. W. Astin, "The Changing American College Student: Thirty-Year Trends, 1966-1996," *The Review of Higher Education* 21.2 (1998): 115-135.

10 A. W. Astin, "The Changing American College Student," 115-135.

11 A. Levine, and J. S. Cureton, "Preface," in *When Hope and Fear Collide*.

12 參見E. L. Boyer, *College*, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 13; A. W. Astin, W. S. Korn, and E. R. Berz, *The American Freshman National Norms for Fall 1989* (Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California, Los Angeles, 1992), 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 10; American College Testing, *The ACT Evaluation/Survey Service: Entering Student Survey, Normative Data* (Iowa City, IA, 1989), 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 11。

以上研究呈現的均是美國的情況，二十世紀九十年代中期以來，中國內地部分大學開始發展通識教育課程，也出現了一些針對大學生的相關調查。在有關內地大學生對通識教育理解的調查中，結果與美國略有差別。

余凱於1998年11月至1999年3月對北京大學、清華大學、浙江大學、南開大學和武漢大學五所大學學生進行問卷調查。¹³ 在學生上大學的各種具體目的上，「想成為一個全面發展的人」、「想得到一個滿意的職業」、「想發揮自己的聰明才智」和「想知道更多自己感興趣的事」依次排在前四位，並且肯定回答比例高達百分之八十以上。余凱將調查結果與美國二十世紀八十年代進行的類似調查做比較，認為「在學生上大學的具體目的中，中美兩國學生都既有自我完善的需要，也有職業主義的考慮，從整體水平來看，較之美國學生，中國學生完善自我的需要略高於職業主義的考慮」。

需注意的是，以上調查都是針對大學生入學目的所做調查，大學生在進入大學前，受家庭等外在因素的影響較大，而家長一般傾向大學的實用結果，關注大學對子女未來職業發展的幫助，但大學階段，大學生是發展變化的。認知—結構主義理論可以幫助我們認識大學生的發展。以認知—結構主義理論為基礎的研究，集中於學生在為自己的世界建構意義過程中認知結構的發展。他們認為每個人的發展過程中都經歷了一系列階段。大部分認為這些階段是等級式的，每一個階段的達到都以前一段為基礎，大部分發展的方向是不可逆轉的。¹⁴

Perry的研究結果表明，大學生在大學發展變化的九個階段為：基本二元論階段（basic duality）、多樣性感知階段（multiplicity pre-legitimate）、多樣性服從階段（multiplicity subordinate）、多樣性相關

13 余凱：〈關於我國大學通識教育的調查與分析〉，《現代大學教育》，2003年第1期。

14 E. T. Pascarella and P. T. Terenzini, *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991), 23.

或相對主義服從階段 (multiplicity correlate or relativism subordinate)、相對主義關聯、競爭與擴散階段 (relativism correlate, competing, or diffuse)、承諾預見階段 (commitment foreseen)、初始承諾階段 (initial commitment)、承諾涵義取向階段 (orientation in implications of commitment)、承諾發展階段 (developing commitments)。¹⁵其中最要是在階段五——相對主義關聯、競爭與擴散階段 (relativism correlate, competing, or diffuse)，在此階段學生感知到知識與價值是相對的、偶然性的和情境性的。階段五之前的各個階段描繪學生從一個二元的絕對主義者向一般的相對主義者發展。階段五之後的各個階段描繪學生通過個人承諾的活動向相對主義的方向發展。如果細緻地來看這個架構，可以將學生發展大致歸為三個部分。在階段一、二、三，學生對絕對主義的「對一錯」觀進行調整，開始出現簡單的多元主義。在四、五、六三個階段，學生將簡單的多元主義轉變為情境式的相對主義，而且觀察到個人承諾在相對主義世界中的重要性。七、八、九三個階段將個人承諾與個人的實際經驗聯繫起來。¹⁶如果從Perry的理論角度來理解大學生，可能不同年級的學生對自身的認識、對通識教育的需求、對通識教育價值的認同會有差異。

此外，大學專門設計的課程也有可能改變學生的態度。Nickles以California State University Monterey Bay大學的“Proseminar 100”課程

15 具體而言，在階段一，學生以二元方式看待世界，認為「我」是對的、好的，「其他」是錯的、壞的。階段二，學生感知到多樣性觀點的存在與不確定性，但認為這是因為權威（教師）不合格或教師在提供訓練。階段三，學生開始接受多樣性與不確定性，但認為這是暫時的，知識權威還未獲得答案。階段四，學生對意義的建構呈現出兩種不同類型：1. 學生感知到合法的不確定性，並意識到任何人都有擁有自己意見的權力；2. 學生發現權威（教師）是基於其領域作出相對性推理。階段五，學生感知到所有知識與價值都是基於特定背景的，具有相對性的。階段六，學生理解到要在一個相對論的世界中，通過個人承諾的形式引導個人發展。階段七，學生開始在一些領域作出初次承諾。階段八，學生體驗到承諾的涵義，並開始探究責任的主體性與風格性問題。階段九，學生在多種責任中體驗到身份的確定感，並且意識到承諾是一項持續進行的活動，通過這樣的活動，學生可以表現其生活風格。

16 W. G. Perry, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970).

為研究對象，試圖發現大學一年級學生對成功學習的看法，以及檢測通過課程學習，學生的看法改變情況。研究結果發現：大學一年級學生以反思、師生互動方式投入此課程時，學生的思維方式、學習動機、學習意圖、學習行為都潛在發生變化。具體包括：1. 進入大學初，學生對學習的理解一般受外在標準影響（教師、同學、社會等）；2. 學生發展出一種學習語言，此語言可以增強學生理解其個性的能力，以及理解個性和學習風格對其學習影響的能力；3. 在學生獲得的對其個性及個性對學習影響的理解，與對特定教學方式的喜好之間，存在著聯繫，學生認同並發展這種聯繫；4. 學生發展出對於自己作為學習者的更複雜的理解，並將成功學習的責任從外在標準向內在標準轉移。¹⁷此研究提示我們可以開設一定課程，來幫助學生改變其學習信念，以促使學生更快適應大學學習。學生對成功學習的看法會從外在標準向內在標準轉移，這提示有可能不同年級、處於不同認識階段的學生對通識教育的認識會有差異。

（二）大學生對通識教育課程項目目的及科目目標之理解

1. 大學生對通識教育課程項目目的及科目目標之理解——美國的研究成果

二十世紀九十年代以來，美國出現以個別大學或課程為單位進行的研究，探究的問題聚焦於大學生對身處大學或具體課程目標的態度。

Petrosko對University of Louisville的756名一年級學生進行調查，

17 D. A. Nickles, "The Impact of Explicit Instruction about the Nature of Personal Learning Style on First-Year Students' Perceptions of Successful Learning," *The Journal of General Education* 52.2 (2003): 108-144.

瞭解學生對University of Louisville 23項通識教育預期結果的看法。¹⁸ 研究問題主要包括兩個方面：學生對23項結果重要性的看法，以及學生對達到這23項結果的信心。前一問題側重學生對通識教育價值的感知；後一問題與學生對學習結果的預期相關。研究者主要通過發放五點量表（Five Points Scale）結構問卷來獲得數據。

研究結果發現，對23個項目的重要性進行排序，發現均值最高的是寫作、語言交流等項目，以及與情意相關的項目，均值界於4.03—4.50，表示學生認為這些項目很重要；與數學、社會、自然科學、歷史等學科的學習結果、技巧相關的項目居中，均值界於3.30—3.93，表示學生認為這些項目重要；與藝術相關的項目排在最後，均值界於3.01—3.25，表示學生認為這些項目的重要性一般。對各個項目學習信心的排序與對各個項目重要性認識的順序相同，但均值與重要性看法相比略低，三部分的均值分別界於3.65—4.06、3.17—3.61、2.86—3.15之間。學生對通識教育重要性各項結果的看法與在各個方面學習的信心存在顯著相關。只有兩個項目與之不符，分別為「進行有效的口頭表達」和「對藝術進行欣賞」。學生認為進行有效的口頭表達很重要（4/23：4.08¹⁹），但對達到此項目標的信心不足（20/23：3.05²⁰）。學生對藝術欣賞方面的學習較有信心（9/23：3.36），但認為其重要性一

18 J. M. Petrosko, "Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes," paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN, 1992.

19 4/23表示在23項通識教育的結果中，按照學生認為重要的均值進行高低排序，此項目排於第4位；4.08是此項的均值。23項通識教育的結果包括：具備良好的寫作能力；理解基本的社會行為原則；能夠進行有效的口頭表達；使用統計或數學推理對論述進行邏輯分析；多角度理解世界；欣賞藝術；從自然或社會科學角度理解資訊如何通過數學方式呈現；在身處社會中評價文化多樣性；理解史料如何被詮釋；理解科學理論；理解藝術如何呈現人類經驗；理解社會科學的優勢與局限；具有道德的和智性的敏感性；具有良好的專業寫作能力；能夠在藝術領域有所表現；理解歷史；理解具體學科領域的歷史；理解自然科學中推理的方法；瞭解美國之外的國家與文化；理解個人藝術如何融入藝術作品中；意識到歷史事件如何影響當今社會；理解個體行為的基本原則；理解藝術如何回應文化、政治及道德問題。

20 20/23表示在23項通識教育的結果中，按照學生認為學習有信心的均值進行高低排序，此項目位於第20位。3.05是此項的均值。

般 (22/23 : 3.05)。進行因素分析發現，23個項目分屬5個因數：歷史和文化理解 (history and cultural understanding)、藝術 (arts)、科學與數學 (science and mathematics)、行為科學 (behavioral science)、溝通能力 (communication)。

以上結果可以幫助我們在瞭解學生的學習動機時，辨別學生對不同通識教育目標的價值和學習結果的判斷。首先，在五個因數中，學生對溝通能力的重要性認可最高，但對口頭表達能力的提高缺乏信心。對學習任務價值的判斷和對結果成敗與否的期望是學生能否形成學習動機的兩個因素，因此，我們可以預期，學生在完成與溝通能力相關的科目或課程要求時，學習動機較強，在完成與口頭表達能力相關的科目或課程要求時，學習信心不足有可能影響學生的學習動機。其次，研究結果呈現的五個因數，可視為University of Louisville 通識教育課程目標的五個方面，從中可以看出，除溝通能力以外，其他四個因數均與學術學科相關，即該大學的通識教育項目側重讓學生瞭解不同學術領域的知識與方法，與情意相關的項目，如「從多角度理解世界」、「具有道德的和智性的敏感」較少，作者在做因素分析時，將這些項目歸入「歷史和文化的理解」範圍內。雖然不同大學的通識教育目的存在差異，但培養學生基本技能，擴展學生知識視野，令學生理解不同知識領域的方法，是二十世紀五十年代以來美國大學通識教育發展的主要內容。²¹ 我們可以看到，學生對溝通能力的重視勝於知識擴展，可能的解釋之一是溝通能力具有廣泛性，可應用於未來生活、

21 1945年，哈佛「紅皮書」發表後，美國各個大學紛紛仿效，開設分佈必修式的通識教育課程，即將人類知識按內容劃分成幾個領域，學生需分別在各個領域修一定學分。二十世紀八十年代初，哈佛大學推出「核心課程」，很快也成為美國大學通識教育的主要模式，核心課程強調學術領域的研究方法與思維方式，同樣將人類知識按方法劃分成幾個領域，學生需分別在各個領域修一定學分。二十世紀九十年代以來，「分佈必修方式」與「課程缺乏內在一致性」成為通識教育課程遭遇批評最多的兩個方面，一些大學開始嘗試統整類型的課程和課程項目。

職業發展、與他人交往等各個方面，因此他們對溝通能力的重視更多是出於實用的目的。

Brown針對Eastern New Mexico University一年級新生研討課，調查任課教師和學生對此科目課程目標的看法。此課程採取小班形式，每個班都由多位來自不同學科的教師組成教學組。²² 在此研究中，參與調查的教師和學生需對52個相關目標進行評分。對這52個目標的歸類，作者參考了Angelo與Cross的教學目標目錄（teaching goals inventory, TGI）方法，依據學習理論，劃分出六個類別的目標：高層次思維技巧（higher-order thinking skills）、基本的學業成功技巧（basic academic success skills）、具體學科的知識和技巧（discipline-specific knowledge and skills）、自由教育與學術價值（liberal arts and academic values）、工作與職業準備（work and career preparation）、個人發展（personal development）。²³ 研究發現，學生對六類目標的認可程度由高到低依次為：工作與職業準備、個人發展、基本的學業成功技巧、高層次思維技巧、自由教育與學術價值、具體學科的知識和技巧。教師對六類目標的認可程度由高到低依次為：高層次思維技巧、個人發展、基本的學業成功技巧、工作與職業準備、自由教育與學術價值、具體學科的知識和技巧。對於「高層次思維技巧」和「自由教育和學術價值」兩項，教師和學生並沒有顯著差異，且對後者的評分都偏低，兩者的最大差異在關於學生未來職業發展上，顯然，學生對此目標更加關注。

22 D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students* (Education Resources Information Centre, 2003, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/05/ba.pdf).

23 參見T. A. Angelo and K. P. Cross, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993)，轉引自D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*, 4。

教師們對發展學生的高層次思維技巧享有共識，特別是對學生批判思維能力的培養得到了教師一致認可。學生對課程目標的期望集中在個人發展、職業準備、基本技能的獲得三方面。學生對職業準備的重視，同Gaff與Davis，以及Boyer的研究結果相近。同時還需注意的是，教師與學生在「自由教育與學術價值」、「具體學科的知識與技能」兩方面的評分都偏低。「具體學科的知識與技能」與此課的定位有關，因為此課是針對所有新生的研討課，主要幫助大學新生瞭解大學的學習方法，所以還不會深入到具體學科領域。但對於「自由教育與學術價值」的態度，調查結果表明教師和學生對自由教育的價值認可程度都不夠。

Petrosko和Brown的研究是以一所大學和一門課程為單位進行的，他們都是先對課程目標進行解構，然後請學生（和教師）對這些目標進行評分，然後分析學生（和教師）對各類目標重要性的看法。Petrosko的調查還包括學生對學習自信心的看法。如果大學希望瞭解學生（和教師）對本校通識教育目的、通識教育課程目標的看法，或教師希望瞭解學生對個別課程目標的期望，可通過此方法進行。

2. 影響大學生對通識教育認知的因素

以上研究的結果提示我們，大學教師較關注傳統的培養學生思維技能的目標，而學生則較關心與就業準備有關的目標。PSSGE（The Penn State Symposium on General Education）進行的一項調查，就學生對通識教育缺乏熱情的原因進行了全面分析，其中也包括了對大學教師，特別是研究型大學教師的分析。²⁴

24 The Penn State Symposium on General Education, *Students in the Balance: General Education in the Research University* (Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2002, <http://www.psu.edu/dus/StudentsintheBalance.pdf>).

PSSGE的討論認為，學生選課時重視就業發展而對通識教育缺乏熱情，是受到實用傾向的影響，這種影響來自兩方面：家庭和社會文化。一方面，家長對大學教育期望甚高，但對子女未來的就業和專業發展又很看重，希望高等教育能為子女帶來良好的工作機會，因在具體專業的學習可以帶來直接的收益。也有一些家庭自己有堅定的價值和信念，他們不願大學將其子女培養成批判、反思類型的人，因而對部分通識教育的目的不表支持，向學生傳遞對通識教育而言消極、負面的信息。另一方面，實用主義價值觀在美國文化中根深蒂固。人們崇尚目標、結果，以及其他明顯的成效，很多人認為專業和職業的科目是有用的。此外，現時學生生活在物質主義的環境中，重視及時行樂而較輕視寬泛探究與反省的價值。

來自大學的使命、組織結構、教師態度、教學條件等傳遞的資訊，令學生潛在意識到研究型大學是以專業發展和科學研究為重，而不是通識教育。首先，研究型大學一般將專業發展當作其大學主要目的，強調新知識的開展，鼓勵教師進行原創性研究，培養研究生。還有一些公立的研究型大學強調大學與本土經濟發展之間的關係，強調為本土提供社會服務。這些大學更側重在工、商、健康等其他公共服務方面的專業進行發展。其次，許多大學的組織結構中並不包含承擔通識教育職責的部門，如本科學院，學生分屬不同的學院，而以學術領域為基礎組成的院系，其基本使命是為學生提供專業的課程和學位。通識教育並不是學院和系的職責。在院系分立的組織結構下，大學範圍的通識教育設計很難，將大學的價值傳遞給學生極不容易，因而，在許多大學裏，教師、學生、家長對通識教育的目標難以形成共識。院系獨立的組織與實用主義文化相結合，令學生感到深度學習的價值高於寬度學習。再者，教師對通識教育的態度也直接影響學生對通識教育價值的感知。大學中確實有不少教師懷著激情講授通識教育課程，並意識

到自己的工作對學生的價值；但也有一些教師的身份根植於自己的學科中，他們最為人熟悉的身份，首先是某個學科的專家，然後才是某家大學的教師。他們因專業研究活動而獲得系的僱用，以及終身制的提升與獎勵。另外，教師對大學的通識教育目標並不一定認同，學生不時地會聽到教師對通識教育目標的批評。第三，新教師初加入某一大學，很少獲得關於通識教育的資訊，倘若校方要求他們開設通識課程，他們本身已充滿迷惑，更遑論幫助學生增進對通識教育的理解。第四，出於條件限制，以及研究型大學對教師研究成果的重視，許多大學的通識教育課程由研究生擔任助教、非終身制系統的講師擔任教師。有的通識教育課程屬於大班教學，學生很少有機會和教師接觸交流。這些情況給學生傳遞了一個訊息，就是：通識課程不重要。

此外，大學通識教育課程與高中類似課程之間的區別不清晰，通識教育課程本身目標不明確，與主修課程及其他課程之間很難建立內在一致的聯繫，宣傳方式未能有效傳遞資訊等，也都成為阻礙大學生認同和投入通識教育課程的因素。學生在高中時讀的課程類似於通識教育課程，學生在升入大學後，希望獲得新知，但實際上，大部分高中學校將幫助學生升學作為主要目標，而不是為學生提供完善的通識教育。這可以歸為學生認為自己並不需要通識教育。對於通識教育課程的具體安排，一些大學的目標並不清晰，目標與修課要求之間的關係也不明確。在採取分佈必修制的大學裏，學生需要在寬泛的課程中進行選擇，結果課程之間的聯繫難以建立。有的通識教育課程結構與其他學習經歷之間缺乏聯繫，學生很難將其學習技能反覆運用、擴展和不斷提升。而宣傳方面，本科生手冊（*Undergraduate Bulletin*）一般會解釋通識教育的目標和要求，但這部分資訊的比重很小，即使專門介紹通識教育的宣傳冊也不一定能夠起到宣傳的效果。新生指導活動很少明確強調通識教育，即使此類活動中包括了通識教育的介紹，也會

因活動內容繁多而使宣傳通識教育的效能減弱。不少新生介紹活動是在學生宿舍中進行，但宿舍生活項目一般集中於社會問題和行為問題上。教師也很少跟學生討論通識教育話題，因他們並不瞭解學生需要完成的通識教育要求。

3. 大學生對通識教育課程項目目的之理解——中國內地的調查結果

中國內地自2000年以來，也出現了針對具體大學學生對通識教育認知所進行的調查，這些調查不限於提問學生對通識教育目的、通識教育課程目標的認識，還包括了學生對通識教育是甚麼、通識教育是否重要、學生選課因素等情況的瞭解。

馮惠敏、曾德軍設計了「武漢大學通識教育調查問卷」，在全校展開調查。調查對象主要針對大學三年級學生，覆蓋了全校23個學院的近九十個專業的一千四百餘人。對於是否開設通識教育課程，明確表示支持實施通識教育的佔一半以上（53.3%），認為「通識教育不利於專業發展」，持反對態度的僅佔9.4%，而37.3%「持觀望態度」的學生則認為通識教育過於理想，難以實施。²⁵

具體到課程質量與數量、課程內容與形式、課程目標與教材等方面的問題也在問卷中反映了出來。如認為現行通識課程「設置太雜亂」的佔44.7%，認為通識課程「質量不高」的佔82.3%，認為「課程只注重知識的灌輸，忽視給學生提供思考、分析和批判的方法」的佔72%。

在通識教育課程選修結構方面，此問卷側重調查了通識教育選修課程，發現學生在選課方面有三個特點：（1）學生傾向選修的通識課程中，人文科學類、社會科學類分別佔47.2%和34.2%，傾向選修自然科學類的佔18.6%。（2）對於人文、社科類課程，文科學生的選修傾

25 馮惠敏、曾德軍：〈武漢大學通識教育調查與分析報告〉，《武漢大學學報（社會科學版）》，2003年第4期。

向高於理工科學生；對於自然科學類課程，理工學生的選修傾向高於文科學生。(3) 相當一部分學生要求增設藝術類課程和體育保健類課程。學生選修通識課程考慮的幾個主要因素依次為興趣(41.5%)、補充知識結構(24.3%)、輕鬆獲取學分(15.9%)、時間安排(9.1%)、其他(9.2%)。通識課程教師的教學態度是認真負責的，得到了72.3%的學生的肯定，其教學方法也有69.5%的同學表示滿意。

陳小紅就汕頭大學本科生對通識教育的認知進行調查，結果發現，35%的學生自述對通識教育「沒有一點認識」，認為「稍微知道」的佔65%，他們的認識就是「除專業課外的增加知識的課程」，其中還有4%的學生認為通識教育課就是兩課等全校公共必修課。學生們對通識教育特性的描述出現最多的，是覆蓋面廣(65%)、自由輕鬆(43%)、符合學生需要和興趣(43%)、實用(42%)、不要太深太難(34%)、與專業有關(12%)。也有個別學生回答「不知道有甚麼特性」。對於通識教育的重要性，有77%的被調查者認為通識教育「重要」，6%的學生認為「重要但沒有專業課重要」，11%的學生認為通識教育「不是很重要」，只有6%的學生認為「不重要」。²⁶

以上調查反映了中國內地發展通識教育的一些現實。首先，中國內地雖然在二十世紀八十年代後就「通才教育」與「專才教育」展開了廣泛討論，²⁷但素質教育課程成為大學課程的一個部分，是在1995年，原國家教委在52所高等學校開展加強大學生文化素質教育試點工作後開始的。1998年，教育部高教司將這項工作推廣到全國各普通高等學校。²⁸伴隨素質教育的倡導，一些大學在二十世紀九十年代

26 陳小紅：〈汕頭大學學生通識教育的調查及分析〉，《汕頭大學學報（人文社會科學版）》，2005年第4期。

27 馮惠敏：《中國現代大學通識教育》（武漢：武漢大學出版社，2004年），頁187。

28 中華人民共和國教育部高等教育司：《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》，1998年。

末以來提出並開始實踐類似於美國大學的通識教育課程。對於當代中國大學而言，通識教育課程是一個相對新的課程項目。學生、教師、管理者對「通識教育是甚麼」的理解都還比較模糊。從以上調查結果中可以看到，武漢大學學生認為通識教育課程與專業課程可能存在衝突。這種學生對通識教育課程與專業課程之間關係的態度，同Gaff與Davis，以及Boyer的分析結果相對應，即學生認為通識與專業是相矛盾的，並未能認識到二者之間的關係。汕頭大學學生對通識教育所知的比例也較低，且傾向將通識教育課程作為專業課程的補充，並且與現行的國家規定必修課程等同，但認為通識教育重要的比例卻較高。

對於選課的傾向，武漢大學學生傾向選修人文、社會科學類的課程。可能的原因有：此類課程的內容相對具有普遍性，對學生知識基礎的要求相對低，課程難度與自然學科相比較低。但是在學生選課的興趣上，我們看到學生認為個人的興趣最重要，其次為補充知識結構，為了獲取學分而修的比例是比較低的。汕頭大學學生認可的課程特點也是內容覆蓋面、課程難度、個人興趣等方面，實用方面的目的並不是最主要的。這同UCLA（University of California, Los Angeles）對課程束（cluster courses）的評價結果有一定差異，在UCLA的評價結果中，學生選課的主要目的是獲得通識教育學分，而不是將興趣放在第一位。

對於通識教育目標如何在大學的具體科目中體現，教師如何通過個別課程的教學來傳遞通識教育的價值，令學生如何對通識教育的目標更加瞭解和認可，這還需教師、研究者、管理者不懈努力。

（三）非認知因素與學生學習結果關係之研究

以上研究直接調查大學生對通識教育課程目的的認識，另外一類研究試圖探究非認知因素與學生學習結果之間的關係。House等人即

對大學生的非認知變量與其學習結果之間的關係進行研究。²⁹ 該研究選取兩所大學，一所城市私立大學的102名學生和一所鄉村公立大學的233名學生，這些學生均為大學一年級學生，並修讀「大學心理學入門」課程。該研究採用的非認知變量有：整體的學術能力（overall academic ability）、達成目標的動力（drive to achieve）、數學能力（mathematical ability）、智能（intellectual ability）、期望成為榮譽畢業生（expect to graduate with honors）、期望大學平均成績B以上（expect to make at least a B average in college）。背景變量有：ACT綜合成績（ACT composite score）、高中學習數學的時間（years of high school mathematics）。該研究搜集的數據，包括學生的背景資訊、學生對六項非認知變量的自我評分（採用五點量表），以及學生在該課程中的成績。

該研究主要有兩個發現。首先，學生的非認知特徵可以有效預期學生在相應通識教育課程中的結果。除了對自身「智慧」水平的感知與成績不相關外，其他五項變量均與學生在該課程中的成績呈現正相關，並且「期望大學平均成績B以上」成為分析學生成績水平的多元回歸方程的顯著因素。其次，在分析學生對成績是否滿意的綫形回歸方程中，只有學生之前的學業成績（ACT綜合分數）成為顯著因素。這說明非認知變量與學生學習成績之間的相關度更高，與學生對學習結果的滿意度相關較低。

此研究說明，非認知變量作為大學一年級學生通識教育課程結果的預期因素是有效的。大學研究者在分析影響學生學習結果因素的時候，可以從學生對自身整體學術能力的評估、學習的動力、成為榮譽

29 J. D. House, "Noncognitive Predictors of Achievement in a General Education Course: A Multi-Institutional Study," paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA, 1995.

畢業生、獲得較高本科綜合成績幾個方面入手。以上結果也同時表明，在對新生進行指導時，應充分考慮學生對自身學術能力的態度以及他們對未來大學學習的預期。

還需注意的是，獲得較高的本科綜合成績，是大學生所期望的。中國內地目前開設通識教育課程的，多為綜合性的、排名位於前列的大學。對於這些大學的學生，獲得高分一方面是令其實現表現性目標，另一方面，較高的學業成績，對學生是否獲得免試研究生資格、出國留學名額，以及在找工作中增強競爭力都有一定關係。但是對於實施分佈必修制的通識教育課程，如果僅要求學生在幾個領域自由選修一定學分，學生選課將同教師給分高低呈現相關，學生會流入教師給分高的課程中。分數膨脹意味著高分數並不代表學生獲得了高質量的學習結果，而在課程「競爭」中，會出現「劣幣驅逐良幣」的危險。

三、大學生對通識教育結果的感知與評價

探究有關大學生對通識教育結果的感知，主要使用兩種研究方法：一種方法是辨認一般的或大學具體的通識教育目標，編成調查問卷，然後由學生對自己的學習結果進行評價，回答自己在各項目標上的達成程度；另一種方法以質化為主，針對具體的通識教育課程，通過訪談、問卷、觀察、檔案分析等多種方式，瞭解學生在該課程中的收穫。此兩類研究都是學生自我報告的學習結果，即學生對通識教育（課程）學習結果的感知，並非對其實際學習效果的測量。

Mclure等人對美國歷史上黑種人為主的學院或大學（HBCU³⁰）與其他族裔為主的大學進行比較，調查這兩類高等教育機構中的大學

30 HBCU指Historically Black Colleges and Universities。

生對通識教育目的的理解有何異同。³¹ 結果發現，HBCU學生意識到的通識教育在七個方面對自己的幫助，均大於非HBCU學生。其中對所有學生幫助最大的三個方面是：拓寬學生對多樣人群、文化、價值的意識（4.01：3.74）；令學生成為獨立的，能夠自我指導的學習者（4.01：3.73）；發展成為全人（3.94：3.75）。HBCU學生與非HBCU學生的差異呈現在四個方面，依認可程度差異的大小，依次為：令學生成為獨立的，能夠自我指導的學習者（4.01：3.73）；拓寬學生對多樣人群、文化、價值的意識（4.01：3.74）；在宏觀世界背景下思考個人的專業發展（3.84：3.57）；建立起能夠在不同學術領域探索和學習的架構（3.87：3.61）。對所有學生幫助較小的兩個方面是：增長關於自然、物理、生物資源的知識（3.64：3.45）；學會欣賞有關文學、哲學、藝術的典籍（3.66：3.45）。Mclure等人的研究呈現出不同族裔背景的學生對通識教育目的的態度存在差異，但他們並未解釋此中原因，Berger從官僚制、學院制、政治、象徵性、系統性五個組織行為維度解釋HBCU對學生學習的影響，住校、參加大量的社區服務、宗教活動、合作學習、學生自我管理的活動、俱樂部和社團、多元文化活動行為都令學生日益增強其人文價值觀以及對社區服務的支持態度。³²

UCLA³³ 對1998–1999年度針對一年級新生開設的課程束進行評價，此研究分別從學生、教師、助教的角度，瞭解不同持分者

31 G. T. Mclure, A. M. S. Rao, and W. L. Lester, "Comparing Student Perceptions of General Education and Personal Growth Outcomes at HBCU and Non-HBCU Institutions," paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA, 1999.

32 J. B. Berger, "Organizational Behavior at Colleges and Student Outcomes: A New Perspective on College Impact," *The Review of Higher Education* 23.2 (2000).

33 引用來源將UCLA 改為California University。California University, *Assessment of the General Education Cluster Course Experience: A Pilot Program of the College of Letters and Science. Year One of A Five Year Study: The Student Perspective, the Graduate Student Instructor Perspective, the Faculty Perspective* (Los Angeles: The College of Letters and Science, California University, Los Angeles, 2000).

(stake holder) 對此通識教育課程的看法。UCLA的課程束旨在以寬泛的、交叉學科內容為主題，由來自兩個或更多學術學科的處於梯級職稱系統中的教師 (ladder faculty) 共同任教一門課程，並且一門課程進行三個學季 (quarter)，前兩個學季以教師講授為主，第三個學季以研討班形式為主。此課程同時嘗試建立教師、研究生助教、學生之間的學術社群。從學生的角度來看，此課程吸引了UCLA最優秀的新生，為他們提供了範圍寬廣、種類多樣的本科教育活動，如擴展的寫作訓練，與背景各異的同學進行小組活動，使用技術，與教師進行互動。

學生對課程的具體感知包括：在詢問學生為甚麼選修此課程時，學生的回答集中於實用的方面，例如希望獲得通識教育的學分，或希望拿到榮譽學分 (honor credit)；四分之三的學生也提到自己對此課程的興趣。學生認為此課的工作量比其他一年級課程要大，所耗的時間也較多。大部分學生感覺此課程的內容較難掌握。他們也相信通過此課程，他們的各種技巧均得以提高，三分之二的同學認為他們的寫作和分析能力有所提升；半數以上的同學認為他們的圖書館搜索技能、對時事的理解、量化技巧都有所發展。學生認為此類型課程增強了他們對學習的投入。超過一半的學生認為此類課為他們提供了更多智力方面的靈感，教會他們更多知識，對學習產生更多的熱情。學生也覺得此類課程為他們提供了與同學、教師的交流與互動機會，他們非常滿意。超過四分之三完成課程的學生表示願意將該課介紹給其他同學。學生也表示課程資料需要增強內部一致性和統整。

UCLA的課程束試圖發展統整類型的課程，以某一寬泛主題為中心，由不同學科教師協同教學，為學生提供多學科的視角、多樣的技能，發展學術社群，令學生對通識教育課程更加投入。學生對課程結果的感知也都體現在以上各個方面。

不過，我們也可以看到學生最初選擇此課的原因中，百分之八十以上的學生是為了獲得通識教育的學分，有一半的學生是為了獲得此課程提供的榮譽學分，但學生興趣也是一個重要因素，秋季學期有四分之三的學生認為選此課是出於自己的興趣。從學生選課的動機來看，學生既有實用的要求，也有滿足興趣的內在需求。但這些動機與課程設計的目的並不完全配合，也可以說，學生在修讀此課程前，對此課程試圖達到的目的並沒有清晰的認識。但是，無論如何，從學生對學習結果的感知來看，學生在課程設計所期望的幾個目的上都認為自己有所收穫。這提示我們重新思考對「課程」概念的理解。黃政傑在對課程的概念進行分析時指出，課程是指教學科目及相關教材時，我們關注的是教學科目的目標、內容、活動、評鑒等，³⁴但如果課程被定義為學習經驗的安排，則我們強調令學生的學習經驗出現在實際教學情境中，學生與周圍環境中的人和事物的互動，此一互動的品質及產生的實際結果，對於學習者而言是非常重要的。雖然參加UCLA課程束的學生選課時對課程目的的認識與課程設計者不一致，但是當課程致力於提供給學生學習的機會和經驗時，學生會意識到課程的意義及價值。

AAC&U (Association of American Colleges and Universities)³⁵ 在兩份報告³⁶ 對通識教育目標分析的基礎上，綜合分析出通識教育的三類15項學習目標 (liberal education outcomes)，並以FSSE (Faculty Survey of Student Engagement) 2004及NSSE (National Survey

34 黃政傑：《課程改革》（台北：漢文書店，1999年），頁13—14。

35 Association of American Colleges and Universities, *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College* (Washington, DC: Association of American College and Universities, 2005).

36 Association of American Colleges and Universities, *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College* (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002). Association of American Colleges and Universities, *Taking Responsibility for the Quality of the Baccalaureate Degree* (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004).

of Student Engagement) 2004的調查數據為依據，分析大學教師和學生對這些通識教育目標實現程度的感知。

AAC&U提出的通識教育學習目標包括：1. 關於人類文化與自然界的知識，具體而言包括：科學、社會學科、數學、人文學科、藝術。2. 智性的與實踐的技能，具體而言包括：寫作、語言交流；探究式、批判式、創新式思維；量化分析的素養；信息素養；小組工作；統整學習。3. 個人的及社會的責任，具體而言包括：公民責任及對公共事務之投入、道德與價值觀、對不同文化的知識與理解行動、對終生學習的訴求。³⁷

將教師與學生的看法進行對比，發現教師對分析思考、統整學習、計算機使用方面較重視，對量化分析素養、個人及社會責任方面的目標則較不關心。對於學生自己報告的學習結果，除了公民責任及相關參與活動方面，學生自我報告的收益較低外，學生認為在其他方面的收益都是比較高的。在對寫作與口頭溝通能力的目標達成上，教師的認可比例明顯低於學生的認可比例，即教師與學生在寫作、口頭溝通能力方面的感知存在差異。

此項分析結果中的教師態度同Brown³⁸以及Stark與Lattuca³⁹的研究結果是相一致的，反映了大學教師對發展學生智能目標（intellectual goals）的重視，因這與教師的目標較接近。此分析結果中的學生認為，在與公民參與活動相關方面的收益較低。有研究者分析認為，18—24歲的年輕人是最低願意投入公民參與活動中的，⁴⁰但也有實證

37 Association of American Colleges and Universities, *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College*.

38 D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*.

39 J. S. Stark and L. R. Lattuca, *Shaping the College Curriculum*, 195.

40 參見R. D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon and Schuster, 2000)，轉引自K. E. Spiezio, K. Q. Baker, and K. Boland, "General Education and Civic Engagement: An Empirical Analysis of Pedagogical Possibilities," *The Journal of General Education* 54.4 (2005): 273–292。

研究結果支持，當教師使用致力於推動民主參與的教學策略時，他們可以對學生的公民價值感產生顯著影響。⁴¹Astin對大學生的觀察也認為，雖然二十世紀八十年代末至九十年代中，美國大學生對政治活動的參與漸少，但對社區服務的興趣和投入卻增加。有關學生對「公民參與活動」的感知還需調查和分析。⁴²

余凱的調查也提出了大學生對通識教育課程價值的評價問題。在學生評分上，平均分值在4（表示比較有價值）以上的通識教育課程依次為計算機科學（分值为4.50）、外國語（分值为4.37），以及文學和藝術（分值为4）。⁴³這與Petrosko的調查結果有相近之處，Petrosko的調查結果顯示，學生對23項通識教育目的重要性進行評價，結果是學生認為與溝通能力相關的因素最重要，余凱的研究也表明，中國幾所綜合大學學生同樣認為與技能相關的課程價值較高。⁴⁴

四、討論

本文針對「大學生對通識教育的理解」這一主題，回顧了有關的調查和研究的文獻。「對通識教育的理解」是學生個人理解到的學習目的與結果，本文主要呈現兩方面的內容：大學生對通識教育目的、通識教育課程目標的理解；大學生對通識教育課程結果的感知和評價。

在關於大學教育目的的理解上，有關美國部分的研究表明，大學生對職業發展和通識教育都有需求，但對職業發展的需求更重視；在

41 K. E. Spiezio, K. Q. Baker, and K. Boland, "General Education and Civic Engagement."

42 A. W. Astin, "The Changing American College Student."

43 余凱：〈關於我國大學通識教育的調查與分析〉。

44 J. M. Petrosko, "Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes."

對大學通識教育課程目的的理解上，學生對與職業發展相關的方面、對實用技能方面也是最為重視。而本文涉及的中國大學的調查結果顯示，因通識教育對於當代大學生而言還是一個外來語，學生對「通識教育是甚麼」還存在疑惑，且容易將通識教育當作與專業教育相衝突的概念，或僅作為專業教育之外的補充；但也有相當學生認為通識教育是重要的，並將通識教育課程同「內容廣泛」、「個人興趣」等相聯繫。但具體的通識教育目標，中國大學生的態度還是不太明確。

對於香港中文大學而言，中文大學自建校以來，一直有發展通識教育的傳統與訴求，教師、學生都認可通識教育課程項目的存在，但是對通識教育目標的認同卻未必一致。如果想瞭解大學、教師、學生等不同持分者對中文大學通識教育目的的態度，可以借鑒Petrosko⁴⁵的研究。

在學生對學習結果的感知方面，如果我們將學生選課原因與學生對課程目標認識相聯繫，可以發現，學生對課程的需求一般出於外在需求和內在興趣兩個方面：外在需求包括獲得通識教育的學分、榮譽學分、獲得較高的學業成績等；內在需求包括學生對課程內容的興趣。學生在陳述選課目的時，很少會與課程設計的目的的一致，如UCLA對「課程束」的評價。但是，學生在上完課之後，尤其當某一課程為學生提供了有價值和意義的學習經驗之後，學生能夠感知到課程的意圖，以及意識到自己在課程中的收穫，這些收穫同課程設計者的目的在一定程度上相吻合。這也提示我們，雖然學生對通識教育（課程）的理解不是很樂觀，學生太偏於實用，但當教師為學生提供了良好的學習經驗，學生願意投入其中時，便能夠意識到自己的收穫。這需要課程設計者在設計課程時，尋求刺激學生內在在外需求的策略。

45 J. M. Petrosko, "Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes."

本文回顧之文獻中，Brown⁴⁶和AAC&U⁴⁷的調查對教師和學生態度進行了對比，並且PSSGE⁴⁸對研究型大學的學生缺乏熱情的原因進行深入分析，其中也涉及了教師的因素。總括來說，在通識教育課程中，大學教師重視的，是學生智能目標的發展，如學生的思維能力等；學生則較看重個人發展目標、職業目標；教師和學生對與自由教育、公民意識等相關的目標，重視程度都較低。我們不能期望每一門課程都達到通識教育的所有目標，對於具體課程而言，都只能達到特定的目的。但這些調查顯示，教師需要更加確定自己課程的目標及定位，並有意識地將通識教育的目標與教學活動聯繫起來，而不只是簡單改造專業課程。這需要我們對開設通識教育課程的教師進行研究。

本文回顧的文獻，主要是學生自我報告的對通識教育（課程）的看法、對自我學習結果的感知等，是屬於學生態度的範疇。這些內容對我們理解通識教育課堂中的大學生，是遠遠不夠的。我們還需要瞭解更多關於學生特徵、學生行為的知識，如他們的心理特徵、背景資料、選課方式、學習結果等。

關於學生特徵，因實施通識教育課程項目的大學一般都要求學生在通識教育課程項目中修讀一定學分，雖然每個學生的課程組合大相逕庭，但所有學生都需完成這些學分，從此角度看，我們可以借助針對大學生整體進行的調查，來瞭解大學生的一般特徵。Pascarella與Terenzini總結了與學生發展相關的理論主要有：1. 社會心理學的理論；2. 認知—結構主義理論；3. 分類模式；以及4. 個體—環境互動模式等。⁴⁹但同時，對於通識教育課程而言（特別是在分佈必修制下，大學的通識教育課程一般由各個院系來提供），在具體內容的課程

46 D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*.

47 Association of American Colleges and Universities, *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College*.

48 The Penn State Symposium on General Education, *Students in the Balance*.

49 E. T. Pascarella and P. T. Terenzini, *How College Affects Students*.

中，教師面臨的困難又不完全一致，如學生的學科背景和知識基礎對自然科學類型的課程影響較大；對於藝術內容類型的課程，學生的家庭背景、城鄉背景成為影響教師教學的因素；對於文科、社會科學內容的課程來說，學生背景特徵的影響較小。而特定內容的課程還需要考量學生的宗教背景、價值觀問題等。

馮惠敏、曾德軍的調查提出了關於學生選課的問題。⁵⁰ 學生如何選課也是饒有趣味的問題，學生傾向選甚麼類型的課程、選課過程中看重的因素、通識課程結構、學習時間的分配、對課程難度的感知等，都可以幫助我們更多瞭解他們對通識課程的態度和學習的過程和方法。

還有一類型的研究也可以給我們提供關於學生學習的豐富資訊，就是對學生學習結果的評價。通識教育課程作為整體的課程項目雖然難於評價，⁵¹ 但有一些研究者試圖對具體通識教育課程中學生的學習結果進行研究，看他們在具體課程中的收穫，或他們在某些方面，如技能方面的學習結果。這些結果令我們看到具體課程的成效，以及學生在通識教育課程中的學習效果。

五、結語

本文針對大學生如何理解通識教育這一主題進行了回顧，文獻的來源主要是美國和中國內地。對於香港地區，我們還需要在具體的社會文化和大學環境中來理解通識教育。

本文回顧之文獻為我們提供了對大學生進行理解的視角、方法和資訊，這些知識有助於我們在具體社會和大學背景中認識大學生。

50 馮惠敏、曾德軍：〈武漢大學通識教育調查與分析報告〉。

51 B. Trudy, "Assessing the Achievement of General Education Objectives: A College-wide Approach," *The Journal of General Education* 49.3 (2000): 182–210.

參考書目

中文參考書目

1. 中華人民共和國教育部高等教育司，《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》，1998年。
2. 余凱，〈關於我國大學通識教育的調查與分析〉，《現代大學教育》，2003年第1期。
3. 陳小紅，〈汕頭大學學生通識教育的調查及分析〉，《汕頭大學學報（人文社會科學版）》，2005年第4期。
4. 馮惠敏，《中國現代大學通識教育》，武漢：武漢大學出版社，2004年。
5. 馮惠敏、曾德軍，〈武漢大學通識教育調查與分析報告〉，《武漢大學學報（社會科學版）》，2003年第4期。
6. 黃政傑，《課程改革》，台北：漢文書店，1999年。

外文參考書目

1. Association of American Colleges and Universities. *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002.
2. Association of American Colleges and Universities. *Taking Responsibility for the Quality of the Baccalaureate Degree*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004.
3. Association of American Colleges and Universities. *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2005.

4. Astin, A. W. "The Changing American College Student: Thirty-Year Trends, 1966–1996." *The Review of Higher Education* 21.2 (1998): 115–135.
5. Berger, J. B. "Organizational Behavior at Colleges and Student Outcomes: A New Perspective on College Impact." *The Review of Higher Education* 23.2 (2000): 177–198.
6. Brown, D. *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*. Education Resources Information Centre, 2003, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/05/ba.pdf.
7. California University. *Assessment of the General Education Cluster Course Experience: A Pilot Program of the College of Letters and Science. Year One of a Five Year Study: The Student Perspective, the Graduate Student Instructor Perspective, the Faculty Perspective*. Los Angeles: College of Letters and Science, California University, Los Angeles, 2000.
8. Gaff, J. G. *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education*. San Francisco; Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991.
9. House, J. D. "Noncognitive Predictors of Achievement in a General Education Course: a Multi-Institutional Study." Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA, 1995.
10. Levine, A. and Cureton, J. S. *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
11. Mclure, G. T., Rao, A. M. S., and Lester, W. L. "Comparing Student

- Perceptions of General Education and Personal Growth Outcomes at HBCU and non-HBCU Institutions.” Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA, 1999.
12. Nickles, D. A. “The Impact of Explicit Instruction about the Nature of Personal Learning Style on First-Year Students’ Perceptions of Successful Learning.” *The Journal of General Education* 52.2 (2003): 108–144.
 13. Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
 14. Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
 15. Petrosko, J. M. “Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes.” Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN, 1992.
 16. Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., Johnston, J. S., and Kramer, G. L. *The “Demand Side” of General Education—A Review of the Literature: Technical Report Number 11*. Education Resources Information Centre, 1990, <http://www.career.fsu.edu/documents/technical%20reports/Technical%20Report%2011/Technical%20Report%2011.pdf>.
 17. Spiezio, K. E., Baker, K. Q., and Boland, K. “General Education and Civic Engagement: An Empirical Analysis of Pedagogical Possibilities.” *The Journal of General Education* 54.4 (2005): 273–292.
 18. Stark, J. S. and Lattuca, L. R. *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
 19. The Penn State Symposium on General Education. *Students in the*

Balance: General Education in the Research University. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2002, <http://www.psu.edu/dus/StudentsintheBalance.pdf>.

20. Trudy, B. “Assessing the Achievement of General Education Objectives: A College-wide Approach.” *The Journal of General Education* 49.3 (2000): 182–210.

